

Bauschke-Urban, Carola

Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen. Das Beispiel der ifu

Tertium comparationis 12 (2006) 2, S. 121-144



Quellenangabe/ Reference:

Bauschke-Urban, Carola: Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen. Das Beispiel der ifu - In: *Tertium comparationis* 12 (2006) 2, S. 121-144 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29716 - DOI: 10.25656/01:2971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29716>

<https://doi.org/10.25656/01:2971>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen: Das Beispiel der ifu

Carola Bauschke-Urban

Universität Dortmund

Abstract

The International Women's University (ifu) constituted a multidimensional experiment in higher education, which is focused here with regard to the transnationalisation of education. This article refers to the concept of transnational educational spaces (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004; Lutz, 2004; Adick, 2005) and proposes a perspective on the development of inner-institutional transnational educational spaces. In reference to the discussions of transnational educational biographies as micro-level of transnational educational spaces (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004) and the organizational macro-level of transnationalisation of education, which has been empirically described in higher education research and within the context of neo-institutionalism, the article draws a perspective on a meso-level of transnational educational spaces as inner institutional development. Referring to the example of the International Women's University ifu, which provided an international setting for women scientists from all parts of the world, it is shown how intercultural communication and cooperation, a transnational setting of teaching and learning and a curriculum with a global approach have been developed as an inner institutional transnational educational space at ifu.

Einleitung

Am Beispiel der Internationalen Frauenuniversität (*ifu*) knüpft dieser Aufsatz an die Diskussion ‚transnationale Bildungsräume‘ (vgl. Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004; Lutz, 2004; Adick, 2005) an. Die ifu stellte ein multidimensionales Hochschul-experiment dar, das hier insbesondere im Hinblick auf die Transnationalisierung von Bildung in den Blick genommen wird. Ausgehend von der Diskussion transnationaler Bildungsbiographien als Mikro-Ebene transnationaler Bildungsräume (vgl. Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004) sowie der organisationalen Makro-Ebene transnationaler Bildungsräume, wie sie in der Hochschulforschung sowie im Kontext des Neo-Institutionalismus empirisch beschrieben worden sind, wird ergänzend eine Perspekti-

ve auf eine innerinstitutionelle Meso-Ebene transnationaler Bildungsräume entwickelt. Am Beispiel der ifu werden die Implikationen diskutiert, die aus dem internationalen Setting von Wissenschaftlerinnen aus aller Welt, die an der ifu beteiligt waren, entstanden sind. Dabei werden anhand eines Studienbereichs der ifu interkulturelle Kommunikations- und Kooperationsformen sowie die Gestaltung eines transnationalen Lehr-Lernsettings und eines global ausgerichteten Curriculums vorgestellt und als Elemente innerinstitutioneller Entwicklung transnationaler Bildungsräume diskutiert.

1. Die ifu als multidimensionales Hochschulexperiment

Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ (ifu) war ein temporäres Hochschulprojekt und fand für drei Monate im Sommersemester 2000 statt. Die ifu wurde als experimentelles globales Hochschulreformvorhaben konzipiert und bot für Nachwuchswissenschaftlerinnen aus 105 Ländern ein postgraduales Studienangebot in sechs interdisziplinär gestalteten Projektbereichen. Die Themen dieser Studien- und Forschungsschwerpunkte wurden sowohl interdisziplinär als auch unter Berücksichtigung transnationaler Perspektiven bearbeitet. Die Studienbereiche der ifu fanden zu den Themenschwerpunkten ‚Arbeit‘, ‚Information‘, ‚Körper‘, ‚Migration‘, ‚Stadt‘, ‚Wasser‘ statt und wurden in englischer Sprache durchgeführt.

Die ifu unterschied sich nicht nur durch den interdisziplinären und internationalen Zuschnitt des Lehr- und Forschungsangebots von anderen Hochschulen in Deutschland, sondern auch durch ihr außergewöhnliches internationales Setting, das sich mit Dozentinnen und Studentinnen aus über 100 Ländern und allen Kontinenten konstituierte. Da es sich bei der ifu um ein einmaliges und zeitlich begrenztes Projekt handelte, liegt der Vergleich mit einer temporären Graduate School nahe, die allerdings im Großmaßstab stattfand. Unter den ifu-Studentinnen befand sich neben graduierten und zum Teil bereits promovierten Nachwuchswissenschaftlerinnen ein hoher Anteil von akademisch gebildeten und gesellschaftspolitisch engagierten NGO-Mitarbeiterinnen. Sie wurde deshalb auch mit feministischen Großereignissen wie den Weltfrauenkonferenzen verglichen und als eine Mischform aus einer reformorientierten Hochschuleinrichtung und einem internationalen genderpolitischen Forum beschrieben (Metz-Göckel, 2002, S. 52). Die initiiierenden Wissenschaftlerinnen der Internationalen Frauenuniversität kamen sowohl aus den Bereichen der Hochschulforschung als auch aus der Genderforschung. Sie verfolgten mit der ifu einen „maximalistischen Ansatz“ (Teichler, 2002), mit dem eine Fülle von Reformaspekten innerhalb des temporären Projekts erprobt und umgesetzt werden sollte. Das Lehr- und Forschungsprogramm der ifu verfügte mit den Leitlinien Internationalität – Interdisziplinarität – Gendersensibilität – Theorie-Praxis-Verbindung und Dialog mit der Kunst über eine hohe Komplexität. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die allgemeinen Strukturen der Frauenuniversität gegeben werden, um dann Prozesse

innerinstitutioneller Transnationalisierung, die im Rahmen des Projekts entfaltet wurden, in den Blick zu nehmen.

Hier soll deshalb der Charakter der ifu als feministisches Wissenschaftsprojekt und die damit verbundenen Implikationen für die Herstellung von mehr Geschlechtergerechtigkeit in den Hochschulen nicht ins Zentrum der Diskussion gestellt werden.¹ Im Selbstverständnis der ifu war das Projekt seit der Entstehungsphase auf folgende Zielsetzungen angelegt: Die ifu wollte Beiträge zur Hochschulreform (bei der Internationalisierung handelte es sich hier um einen Teilaspekt), zur Wissenschaftskritik und zur Frauenförderung leisten (Metz-Göckel, 2002a, S. 14). Dazu wurde eine Fülle von neuartigen Ansätzen der Hochschulgestaltung wie ein dienstleistungsorientiertes ‚Service Center‘ (Bülow-Schramm, 2002; Bülow-Schramm & Schindler, 2002; Bradatsch, 2002b) entwickelt sowie neuere Ansätze der Organisationsentwicklung erprobt (Neusel & Poppenhusen, 2002; Neusel, 2002, 2000a, b; Bülow-Schramm, 2002; Müskens & Hanft, 2002; Klitzing, 2000). Zusätzlich wurde der Dialog zwischen Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit gefördert (Knaup, 2002) sowie ein Konzept für eine nutzerinnenorientierte, partizipative und interaktive globale virtuelle Plattform entwickelt (Kreutzner, Schelhowe & Schelkle, 2002). Die ifu stellt eine relativ kleine und zeitlich begrenzte universitäre Arena dar, die eine Fülle von Reformimpulsen umsetzte. Zugleich kann die ifu als erstes globales Hochschulprojekt verortet werden, das im deutschen Kontext initiiert wurde. Für die noch relativ junge Diskussion transnationaler Bildungsräume besitzen die bei der ifu entwickelten Ansätze in mehrfacher Hinsicht Relevanz. Im Folgenden soll insbesondere ein Ausblick auf die Entwicklung einer innerinstitutionellen Meso-Ebene transnationaler Bildungsräume gegeben werden.

2. Transnationale Bildungsräume

Sowohl der Begriff des ‚transnationalen Raums‘ (Pries, 2001, 1997) als auch das dicht daran anschließende Konzept ‚transstaatliche Räume‘ (Faist, 2000a, b, c) bieten für eine Reflexion der Internationalen Frauenuniversität einen theoretischen Bezugspunkt, der nicht im Kontext der Hochschul- und Bildungsforschung entstanden ist, sondern zunächst in der anthropologischen Migrationsforschung entwickelt wurde (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1997). In der neueren Diskussion wurde daran anschließend eine Perspektive auf ‚transnationale *Bildungsräume*‘ vorgeschlagen (Gogolin & Pries, 2004). Das Transnationalismuskonzept entwickelte sich aus einer Kritik an einem in Hinblick auf nationalstaatliche Territorien begrenzten Verständnis von Migration. Die Besonderheit neuerer Migrationstheorien besteht darin, dass Perspektiven in den Blick rücken, die quer zu nationalstaatlichen Praktiken und Organisationsformen liegen und nationalstaatliche Begrenzungen überschreiten. Diese bieten für die Diskussion von Transnationalisierungsprozessen in der Bildung einen theoretischen Kontext, der bislang mit ersten empirischen Arbeiten mit Bezug auf die Diskussion der Schul- und beruflichen Ausbildung (Fürstenau, 2004) insbesondere für die Erschlie-

ßung der Mikro-Ebene individueller transnationaler Bildungsbiographien genutzt wurde.

Das Konzept des transnationalen Bildungsraums stellt eine Verbindung zwischen Ansätzen der neueren Migrationsforschung und den interkulturellen und vergleichenden Erziehungswissenschaften her. Dieser Ansatz wurde von Adick (2005) aufgegriffen und weiterentwickelt, indem sie die Diskussion der Mikro-Ebene individueller Transnationalisierung von Bildungsbiographien durch eine Makroperspektive auf die Transnationalisierung von Bildungsorganisationen ergänzt und bislang unverbunden nebeneinander stehende Stränge der Diskussion zur Internationalisierung und Transnationalisierung von Bildung in einen gemeinsamen Rahmenkontext stellt. Dabei werden neo-institutionalistische Ansätze und Erkenntnisse der Transnationalisierungsforschung im Kontext der Hochschulen sowie die noch junge Allianz zwischen Erziehungswissenschaft und neuerer Migrationsforschung verbunden, die einerseits die Transnationalisierung von Hochschulen als Organisationen (Lanzendorf & Teichler, 2003) und andererseits Prozesse transnationaler Sozialisation (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004) in den Blick genommen haben. Adick erkennt in beiden Phänomenen transnationale Bildungsräume, wobei sie die Gestaltung von Bildungsorganisationen als ‚Transnationalisierung von oben‘ von Formen der Bildungssozialisation als ‚Transnationalisierung von unten‘ unterscheidet. Als Voraussetzung für diese Prozesse wird auf transnationale Isomorphien Bezug genommen, wie sie im Forschungskontext des Neo-Institutionalismus (Hasse & Krücken, 1999; Wobbe, 2000; Meyer, 2005) beschrieben worden sind.

Diese Typologisierung transnationaler Bildungsräume ermöglicht einerseits die Analyse von Mikrostrukturen auf der Ebene transnational sozialisierter Individuen und andererseits der Makrostrukturen auf einer breiter aufgefächerten Ebene der transnationalen Organisation von Bildungsinstitutionen. Adick unterscheidet auf der Makro-Ebene transnationaler Bildungsräume drei Typen: 1. ‚transnational educational advocacy programs‘ wie sie beispielsweise in inter- und transnationalen NGOs im Bildungssektor zu finden sind, 2. Transnational education, die außerhalb spezifischer Bildungssysteme stehen und eigene Bildungssysteme formieren wie z.B. der European Council of International Schools oder Corporative Institutionen wie die Daimler-Benz-Corporate University und 3. transnational operierende Bildungsunternehmen wie beispielsweise die Jones International University Ltd. oder die German University of Cairo.

Die ifu ist ein Beispiel für die Transnationalisierung von Bildungsräumen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makro-Ebene. Auf der Mikro-Ebene zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen und Dozentinnen über ein ausgeprägtes transnationales Mobilitätsverhalten verfügten, dies betraf ihre Bildungsprozesse ebenso wie die Entwicklung ihrer weiteren wissenschaftlichen Karrieren.² Auf der Makro-Ebene der Organisationsstruktur kann die ifu der von Adick vorgeschlagenen Typologie nicht eindeutig zuge-

ordnet werden. Die Organisationsstruktur weist durch ihre inhaltliche Ausrichtung und die Einbeziehung von akademisch gebildeten NGO-Aktivistinnen zwar Elemente von ‚transnational educational advocacy programs‘ auf, jedoch sind vor allem Makro-Strukturen zu verorten, die ein eigenwilliges, zeitlich begrenztes monoedukatives und global ausgerichtetes Hochschulbildungsprogramm formiert hat. Die rechtliche Form der Internationalen Frauenuniversität charakterisiert die ifu als eine innerhalb der internationalen Hochschullandschaft singuläre Konstruktion. Ihre Organisationsform in Gestalt einer GmbH ist in Hinblick auf die Finanzierung eher vergleichbar mit zum Teil oder vollständig privatwirtschaftlich organisierten Neuschöpfungen transnationaler Hochschulen, wobei die Finanzierung der ifu jedoch überwiegend aus Bundes- und Ländermitteln bestritten wurde.³

Mit den beschriebenen Mikro- und Makro-Ebenen transnationaler Bildungsräume ist jedoch das soziale Ensemble von transnational sozialisierten Individuen in Bildungsinstitutionen, die ebenfalls transnationalen Transformationsprozessen unterliegen, noch nicht berücksichtigt. Diese Dimension kann als Meso-Ebene innerinstitutioneller Transnationalisierung von Bildungsorganisationen und von Bildungsprozessen beschrieben werden. Die Internationale Frauenuniversität, die weniger aufgrund ihrer Finanzierungsstruktur als transnationaler Bildungsraum zu bezeichnen ist als durch die Tatsache, dass die beteiligten Wissenschaftlerinnen und postgraduierten Studentinnen aus allen Weltregionen gewonnen werden konnten und ein global ausgerichtetes Lehr-Lernarrangement entwickelt wurde, eröffnet die Perspektive auf diese weitere Dimension transnationaler Bildungsräume, die als innerinstitutionelle Gestaltungsprozesse analysiert werden können. Sie umfassen zum einen die Herstellung eines transnationalen Hochschulsettings durch die Herkunfts- und Mobilitätsstruktur der beteiligten Lehrenden und Lernenden, deren Ensemble über die Mikrostruktur individueller transnationaler Bildungssozialisierungen hinausgeht. Zum anderen betreffen sie die Gestaltung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen sowie die didaktische und inhaltliche Gestaltung der Lehre.

Die deutschsprachige Hochschulforschung hat der innerinstitutionellen Transformation durch die Transnationalisierung und Internationalisierung von Hochschulbildung bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet, und die Perspektive auf eine Neugestaltung von Lehr- und Lernprozessen bildet noch weitgehend ein Forschungsdesiderat. Hahn (2004) kritisiert in ihrem Überblickswerk zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen zu Recht, dass die Internationalisierung der Hochschulen sich gegenwärtig auf quantitative, formale und strukturelle Aspekte beschränkt. In diesem Zusammenhang schlägt sie drei Ansatzpunkte vor, die aus dem Komplexitätsanstieg durch Internationalisierung und Transnationalisierung entstehen. Es handelt sich um die Integration von globalen Perspektiven in die Hochschuldidaktik, um die Implementierung von extra-curricularen Angeboten zu interkultureller Kommunikation sowie um die Integration von globalen und interdisziplinären Curricula („global

thinking‘) (Hahn, 2004, S. 319). Die ifu hat diese Komponenten innerinstitutioneller Entwicklung einer transnationalen Hochschule bereits mit einem gut dokumentierten Erfahrungspotential ausdifferenziert.

3. Studentinnen aus aller Welt

Die ifu hat weltweit um Studentinnen geworben und war in Hinblick auf ihre Gewinnung nach Gesichtspunkten einer hohen Pluralität der Herkunftsregionen sehr erfolgreich. Die Bewerberinnen, die ein Auswahlverfahren durchlaufen haben, bei dem sie als Mindestanforderung für die Aufnahme an der ifu einen ersten Studienabschluss sowie sehr gute Englischkenntnisse nachweisen mussten, wurden in Kooperation mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD in allen Kontinenten rekrutiert. Aus 130 Ländern gingen 1.547 Bewerbungen bei der ifu ein, 673 Studentinnen nahmen nach einem Auswahlverfahren schließlich am internationalen Studiensemester an der Frauenuniversität teil, zusätzlich verfügte die ifu über 74 Fachtutorinnen, die formal zur Gruppe der Studentinnen zählten. Die an der ifu beteiligten Studentinnen kamen aus insgesamt 105 Ländern. Nicht nur die breite Auffächerung der Herkunftsländer war ungewöhnlich, auch die weltregionale Verteilung der zugelassenen Studentinnen unterscheidet sich deutlich von anderen internationalen Kooperationen im Hochschulbereich. Etwas mehr als die Hälfte (53 %) der Studentinnen kam aus Asien, Afrika und Lateinamerika, von den übrigen Studentinnen kamen 21 Prozent aus Deutschland und 15 Prozent aus dem übrigen Westeuropa und den USA sowie 11 Prozent aus Ost- und Mitteleuropa (vgl. Tab. 1) (Maiworm & Teichler, 2002c, S. 23). Für insgesamt 80 Prozent der ifu-Studentinnen wurden Stipendien bereitgestellt.⁴

Tabelle 1: Herkunftsstruktur der ifu-Studentinnen nach Weltregionen

| Asien, Afrika, Lateinamerika | Ost- und Mitteleuropa | Deutschland | Westeuropa und USA |
|------------------------------|-----------------------|-------------|--------------------|
| 53 % | 11 % | 21 % | 15 % |

Quelle: Teichler & Maiworm, 2002c, S. 23.

Die weltregionale Herkunftsstruktur der Studentinnen war innerhalb der einzelnen Projektbereiche der ifu sehr unterschiedlich, dies ist auf die jeweilige weltregionale Relevanz der einzelnen Studienschwerpunkte zurückzuführen. So fällt auf, dass im Projektbereich ‚Körper‘ ein sehr hoher Anteil deutscher Studentinnen vertreten war (34 %), während die Fragestellungen des Projektbereichs ‚Wasser‘ insbesondere von Studentinnen aus Ländern mit wasserpolitischen Problemlagen nachgefragt waren. Hier kamen mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen aus Ländern des subsaharischen Afrika sowie aus Asien (59 %), während deutsche Studentinnen nur zu einem Anteil von 8 Prozent in diesem Themenbereich vertreten waren (Lasch, 2002, S. 31).

Das Interesse an den Studienbereichen der ifu leitete sich aus den wissenschaftlichen Ausbildungen und beruflichen Werdegängen der ifu-Studentinnen ab. Auch hier wird sichtbar, dass es sich um einen sehr heterogenen Kreis handelte. Die Studentinnen brachten höchst unterschiedliche wissenschaftliche Eingangsqualifikationen mit, die von einem ersten Studienabschluss auf Bachelor-Niveau bis zur Habilitation reichten. Rund ein Viertel der Studentinnen (24 %) verfügte über einen Bachelor oder Licence-Abschluss, 8 Prozent brachten ein Fachhochschuldiplom mit, etwas mehr als die Hälfte (54 %) hatte einen Master- oder vergleichbaren Abschluss, 9 Prozent hatten bereits eine Promotion abgeschlossen, 5 Prozent verfügten über eine Habilitation oder eine vergleichbare Qualifikation. Die geringsten wissenschaftlichen Qualifikationen mit nur einem ersten Studienabschluss auf BA-Niveau brachten insbesondere Studentinnen aus Nordamerika sowie aus dem nördlichen und dem südlichen afrikanischen Kontinent und aus dem Nahen Osten mit, während die Teilnehmerinnen aus den übrigen Weltregionen (West- und Osteuropa, Asien mit Australien und Ozeanien sowie Lateinamerika) in der Regel höher qualifiziert waren (vgl. Tab. 2) (Lasch, 2002, S. 32; Maiworm & Teichler, 2002c, S. 27).

Tabelle 2: Wissenschaftliche Abschlüsse der ifu-Studentinnen

| Bachelor- und Licence- Abschluss | FH-Diplom | Master oder vergleichbarer Abschluss | Promotion | Habilitation oder vergleichbare Qualifikation |
|--|-----------|--|-----------|---|
| 24 % | 8 % | 54 % | 9 % | 5 % |

Quelle: Teichler & Maiworm, 2002c, S. 27.

Die ifu verfolgte den Anspruch, interdisziplinäre Fragestellungen von globaler Bedeutung zu bearbeiten und dabei wissenschaftliche Perspektiven mit berufspraktischen Fragen zu verbinden. Deshalb ist auch von Interesse, welchen Fachgruppen die Beteiligten angehörten: 57 Prozent der Teilnehmerinnen hatten geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer studiert, während 22 Prozent ausschließlich naturwissenschaftlich-technische Fächer absolviert hatten, weitere 20 Prozent konnten an interdisziplinäre Studienerfahrungen anknüpfen und hatten sowohl geistes- und sozialwissenschaftliche als auch naturwissenschaftlich-technische Abschlüsse erworben. Mit Ausnahme des Projektbereichs ‚Wasser‘ waren die Studentinnen mit naturwissenschaftlich-technischen Qualifikationen bei der ifu allerdings deutlich in der Minderheit (Lasch, 2002, S. 33–34; Maiworm & Teichler, 2002a, S. 28).

Die Mehrheit der ifu-Studentinnen befand sich in der wissenschaftlichen Qualifikationsphase und brachte neben ihren Hochschulabschlüssen zusätzliche akademische Qualifikationen mit. Zwei Drittel der Studentinnen hatten Berufserfahrungen in Forschungsprojekten oder Forschungsinstitutionen, 39 Prozent hatten selbst bereits Lehr-

erfahrungen an einer Hochschule gesammelt, während drei Viertel der Studentinnen auf durchschnittlich fünf Jahre Berufstätigkeit in und außerhalb der Hochschulen zurückblicken konnten und damit sowohl wissenschaftliche als auch Praxiserfahrungen mitbrachten. Weltregionale Unterschiede gab es insofern, als die Studentinnen aus Asien, Lateinamerika und Afrika überwiegend bei Behörden, in Schulen und bei NGOs berufstätig waren, während die Studentinnen aus den europäischen Ländern und aus Nordamerika sich überwiegend in der Phase wissenschaftlicher Qualifizierung befanden (Lasch, 2002, S. 36). Für die Dynamik des ifu-Semesters war diese Ausgangslage folgenreich und erklärt unterschiedliche Lerninteressen und Erwartungshaltungen gegenüber den Studienangeboten sowie ein Dominanzgefälle im Kontext und Spannungsfeld von theoretischen und praxisnahen Studieninhalten.

Als eine Besonderheit der ifu-Studentinnen kann ihr ehrenamtliches politisches und soziales Engagement, insbesondere im Frauen- und Genderbereich, betrachtet werden; dies traf für drei Viertel von ihnen zu. Die heterogene Gruppe von Studentinnen aus aller Welt verfügte trotz aller Unterschiede über einige aufschlussreiche Gemeinsamkeiten im Lebensstil. So können die ifu-Studentinnen zusätzlich als eine Gruppe weiblicher Hochqualifizierter beschrieben werden, die über ein ausgeprägtes Mobilitätsverhalten verfügen. Zwei Drittel von ihnen (hier insbesondere deutsche, westeuropäische und nordamerikanische Studentinnen) hatten vor dem ifu-Studium bereits Auslandsaufenthalte absolviert, die länger als drei Monate andauerten. Mehr als die Hälfte von ihnen sammelte diese Erfahrungen als Studentinnen oder als junge Wissenschaftlerinnen im Ausland. Auch der Umgang in internationalen Settings war den ifu-Studentinnen schon vor Beginn der Frauenuniversität vertraut, fast zwei Drittel von ihnen gaben an, dass sie bereits häufig Erfahrungen in interkulturellen Gruppen machen konnten (Lasch, 2002, S. 39). Auffällig an diesen Befunden sind abermals die weltregionalen Unterschiede: Mit kosmopolitischen Erfahrungshintergründen waren nach eigenem Dafürhalten rund 90 Prozent der ifu-Studentinnen aus den westlichen Industrienationen ausgestattet. Die Teilnehmerinnen aus allen anderen Weltregionen nannten diese Attribute bei der Befragung zu Beginn des ifu-Studiums deutlich seltener, allerdings gab auch hier etwas mehr als die Hälfte von ihnen an, Vertrautheit mit interkulturellen Settings zu besitzen (Maiworm & Teichler 2002a, S. 40–41). Mit den ifu-Studentinnen kam somit eine Gruppe besonders mobiler und interkulturell erfahrener Nachwuchswissenschaftlerinnen zusammen, deren Mobilitätsverhalten durch den Aufenthalt bei der ifu sogar noch weiter stimuliert wurde. Das ifu-Arrangement nahm auch hier einen Blick auf das inzwischen diskutierte Phänomen ‚multipler Mobilitäten‘ (Lanzendorf, 2003, S. 290–291) vorweg, das sich damit befasst, dass eine sich vergrößernde Zahl von Personen, die in die Wissenschaft eingebunden sind, im traditionellen Sinne nicht mehr über einen dauerhaften Wohnort verfügt. Dieses Phänomen wird auch unter dem Stichwort ‚brain circulation‘ diskutiert, das die monodirektionalen Betrachtungsweisen von ‚brain drain‘ und ‚brain gain‘ erweitert (Hunger, 2003). Das

Konzept der ‚brain circulation‘ übersieht jedoch die Tatsache, dass insbesondere aus den am wenigsten entwickelten Ländern akademisch ausgebildete Personen abgeworben werden, was eine Ursache für eine sich verfestigende Unterentwicklung der ärmsten Weltregionen darstellt.⁵

Mobil, international erfahren, kosmopolitisch bewandert, politisch und sozial engagiert, beruflich innerhalb und außerhalb der Hochschule aktiv: Diese Merkmale treffen auf den überwiegenden Teil der ifu-Studentinnen zu. Diese Eckpunkte verweisen auf weitere Aspekte des Lebensstils innerhalb dieser Gruppe der bei der ifu zusammengekommenen Studentinnen, deren Altersstruktur sich ebenfalls als äußerst heterogen beschreiben lässt. Bei einem Durchschnittswert von 32 Jahren reichte das Altersspektrum der ifu-Studentinnen von 21 bis zu 59 Jahren. Anders als Nicht-Wissenschaftlerinnen dieses Altersspektrums war die überwiegende Mehrzahl der Studentinnen zum Zeitpunkt der ifu kinderlos und nicht verheiratet. Lediglich ein Viertel der Teilnehmerinnen gab an, eine Ehe geschlossen zu haben, und eine etwa gleich große Gruppe hatte ein oder mehrere Kinder. Interessant sind hier abermals die weltregionalen Unterschiede zwischen den ifu-Studentinnen: Während 40 Prozent der Teilnehmerinnen aus Afrika und Asien verheiratet waren und die Hälfte der Studentinnen aus Afrika und Asien Kinder hatte, gaben dagegen lediglich 10 Prozent der Frauen aus europäischen Ländern und Nordamerika an, Kinder zu haben (Maiworm & Teichler, 2002a, S. 25).

Aus diesen Befunden kann einerseits der Schluss gezogen werden, dass die ifu als internationales Mobilitätsprogramm im Wissenschaftsbereich besonders für flexible und mobile Frauen mit internationalen und interkulturellen Erfahrungen attraktiv war. Zwischen der hohen räumlichen Mobilität und der mehrheitlichen Kinderlosigkeit der ifu-Studentinnen aus den Industrienationen besteht durchaus eine Korrelation. Auch der Erwartungshorizont der ifu orientierte sich an diesem westlichen Lebensmuster von Akademikerinnen und war auf kinderlose Wissenschaftlerinnen eingestellt. Diese Erwartungshaltung korrespondierte jedoch nicht mit den Lebensstilen vieler ifu-Studentinnen aus nicht-westlichen Weltregionen. Erst im Verlauf des Semesters wurde nach Protesten von den Studentinnen, die ihre meist noch kleinen Kinder oder Säuglinge zum dreimonatigen Deutschlandaufenthalt mitgebracht hatten, das unzureichende Kinderbetreuungsangebot auf dem ifu-Campus verbessert. Dieses Beispiel zeigt, dass die ifu trotz ihrer globalen Ausrichtung den Organisationsnormen des deutschen Hochschulalltags durchaus verhaftet war. Diese erwiesen sich jedoch häufig als international nicht kompatibel.

4. In der Mehrheit westlich: Die ifu-Dozentinnen

Die ifu als transnationaler Bildungsraum, an dem eine sehr heterogene Studentinnenschaft beteiligt war, verfügte über eine zunächst überraschend große Zahl von Dozentinnen, die sich an den Lehrangeboten beteiligten. Insgesamt kamen 313 Dozentinnen aus einem Länderspektrum, das 49 Nationen umfasste. Die hohe Zahl erklärt sich vor

allem dadurch, dass viele Dozentinnen nur für kurze Zeit anwesend waren und jeweils kleinere Kreise von Lehrenden die Kerncurricula konstant gestalteten; die Größe dieser Gruppen variierte jedoch in den einzelnen Projektbereichen. Insgesamt kann die Gruppe der ifu-Dozentinnen, die ebenfalls sehr heterogen war, unter zwei gemeinsamen Gesichtspunkten beschrieben werden: Erstens kam die Mehrheit der Dozentinnen aus westlichen Industrienationen, und zweitens lässt sich die gesamte Gruppe der ifu-Lehrenden in noch stärkerem Ausmaß als die der ifu-Studentinnen als hochmobile Wissenschaftsmigrantinnen beschreiben. Auch wenn Dozentinnen aus allen Kontinenten vertreten waren, stand ihre weltregionale Verteilung in einem auffälligen Kontrast zu den Studentinnen: Ein starkes Gewicht lag bei Dozentinnen aus den Industrienationen in Westeuropa sowie aus Nordamerika mit insgesamt 79 Prozent der beteiligten Lehrenden, wobei ein Schwerpunkt bei Lehrenden aus Deutschland lag. Dagegen kamen nur 21 Prozent der Dozentinnen aus allen übrigen Weltregionen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Herkunftsstruktur der ifu-Dozentinnen nach Weltregionen

| Deutschland, Westeuropa, USA | Alle übrigen Weltregionen |
|------------------------------|---------------------------|
| 79 % | 21 % |

Quelle: Maiworm & Teichler, 2002b, S. 182.

Die Mobilität der ifu-Dozentinnen war äußerst hoch, mehr als drei Viertel der ifu-Dozentinnen hatte für einen längeren Zeitraum (mindestens drei Monate) im Ausland gelebt, 16 Prozent hatten ihren ersten Studienabschluss im Ausland erworben und ein Fünftel der Dozentinnen lebte vor Beginn der ifu nicht in dem Land, dessen Staatsangehörigkeit sie besaßen. Von Interesse ist hier ebenfalls die weltregionale Verteilung des Mobilitätsverhaltens, das sich in einem fast umgekehrten Verhältnis zu dem der Studentinnen zeigte: Hier waren die afrikanischen Dozentinnen besonders mobil, die in ihrer Mehrzahl im Ausland studiert hatten und vor Beginn der ifu nicht im Herkunftsland lebten. Auch die Dozentinnen aus anderen Entwicklungs- und Schwellenländern hatten im überdurchschnittlichen Maß internationale Erfahrungen. Ein interessanter Befund ist hier, dass die deutschen ifu-Dozentinnen ein deutlich weniger internationales Mobilitätsverhalten gezeigt hatten als ihre ausländischen Kolleginnen (Maiworm & Teichler, 2002b, S. 182).

Das Qualifikationsprofil der ifu-Dozentinnen lässt sich folgendermaßen umreißen: Auch hier lag ein Schwerpunkt auf den Geistes- und Sozialwissenschaften mit knapp 80 Prozent, während nur ein Fünftel der ifu-Dozentinnen die Bereiche Natur- und Technikwissenschaften vertrat. Der Anteil der Professorinnen lag insgesamt bei einem Viertel, wobei die Verteilung in den einzelnen Projektbereichen sehr unterschiedlich war. Insbesondere aus Deutschland waren auch Dozentinnen beteiligt, die noch nicht

fest im Wissenschaftsbetrieb etabliert waren (Lasch, 2002, S. 41–42; Maiworm & Teichler, 2002b, S. 187 ff.).

Das Arrangement von Studierenden und Lehrenden bei der ifu bot neben einigen herausragenden wissenschaftlichen Highlights auch ein nicht geringes Potential an Sprengkraft, das sich insbesondere an zwei Punkten festmachen lässt: Der Kontrast in der weltregionalen Verteilung zwischen den Studentinnen, die in ihrer Mehrzahl aus ärmeren Weltregionen kamen, und den Dozentinnen, die vor allem aus Industrienationen rekrutiert wurden, bot zahlreiche Diskussions- und Kritikanlässe in Hinblick auf eine Auseinandersetzung um westliche Dominanz und Kritik am Euro- und Nordamerika-Zentrismus der ifu-Lehrveranstaltungen. Für eine Verschärfung dieser Konflikte sorgte eine nicht eindeutig verlaufende Trennlinie in den Qualifikationsprofilen der Dozentinnen und den sich zum Teil bereits selbst in der Wissenschaft etablierenden ifu-Studentinnen. Die sehr engagiert ausgetragenen Auseinandersetzungen um westliche Dominanz und Anerkennung wissenschaftlicher Qualifikation hatten mehrere Effekte. Sie führten einerseits zu einer starken Selbstorganisation der als Studentinnen gewonnenen Wissenschaftlerinnen, die ein ‚Schattencurriculum‘ (Metz-Göckel et al., 2002) mit eigenen Vorträgen und eigenen Lehrveranstaltungen entwickelten. Eine weitere Folge war, dass die ifu-Studentinnen sich selbst als ‚participants‘ (Teilnehmerinnen) bezeichneten, da sie den ihnen zugedachten Studentinnen-Status ausgerechnet an einer Hochschule, die angetreten war, Kritik an einem hegemonialen Wissenschaftsverständnis zu üben (Neusel, 2000b, S. 51), als Abwertung empfanden.⁶

Die ifu bot durch die Struktur der Organisation mit ihren Teilnehmerinnen und Dozentinnen weder ein Auslandsstudium im üblichen Sinne noch ist sie mit einer deutschen Universität zu vergleichen. Sie stellte vielmehr ein Bildungsprogramm dar, das durch die sehr breit gefächerte Internationalität der Beteiligten sowie durch deren hohe internationale Mobilität und ihre interkulturellen Erfahrungshintergründe gekennzeichnet war. Dieses transnationale Setting war eingebettet in einen wissenschaftskritischen Anspruch der ifu, der sowohl eine Kritik des androzentrischen als auch des westlichen Universalismus beinhaltete und als ein ‚Dritter Ort‘ (Neusel, 2000b, S. 50) konzeptualisiert war. Dieses Konzept der ifu als ‚Dritter Ort‘ bezieht sich implizit auf das kulturtheoretische Modell des ‚Third Space‘ Homi Bhabhas (2000, 1990), das eine radikale Rekonzeptualisierung des Kulturbegriffs als soziale Konstruktion beinhaltet. Das Modell geht nicht von einer essentiellen Diversität der Kulturen aus, sondern kulturelle Differenz entsteht nach Bhabha durch diskursive Aushandlung. ‚Third Space‘ ist demnach ein Ort der Aushandlung von kulturellen Bedeutungen und Symbolen, in dem etwas Neues entsteht, das hybride Strukturen besitzt. Diesen Ort der diskursiven Aushandlung beschreibt Bhabha als von Machtstrukturen, Dominanzansprüchen und Anerkennungskämpfen durchzogenen Raum. Wie sieht eine Hochschule aus, die für sich in Anspruch nimmt, ein Terrain der Aushandlung kultureller Diversität zu sein?

5. Grenzen überschreiten und verschieben: Der Projektbereich Migration

Im Kontext der ifu wurde die Chance genutzt, Freiräume für transnationale Formen innerinstitutioneller Entwicklung zu schaffen, was durchaus Auseinandersetzungen, Kritik und das Ringen um Positionen einschloss. Dies setzte Offenheit und ein hohes Maß an Reflexivität für wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Weltmaßstab und die Entwicklung kommunikativer Prozesse im Lehr-Lernsetting und eines global orientierten Curriculums voraus. Sowohl die Dozentinnen als auch die Teilnehmerinnen führten ihre positive Gesamteinschätzung der ifu auf die Qualität der transnationalen und transkulturellen Erfahrungen bei der ifu zurück (Maiworm & Teichler, 2002b, S. 165 ff.). Hier sollen die bei der ifu erprobten Ansätze zur Entwicklung eines transnationalen Lehr-Lernsettings anhand der konkreten Gestaltung des Lehr- und Studienalltags am Beispiel des interdisziplinären Projektbereichs Migration diskutiert werden, in dem deutlich wird, dass hier eine bislang innerhalb des deutschen Hochschulalltags nicht übliche Kritik an eurozentrischer Dominanz geübt und um Anerkennung nicht-westlicher Positionen gerungen wurde.

Der Projektbereich Migration verfügte über eine relativ ausgewogene weltregionale Verteilung sowohl der Teilnehmerinnen als auch der Dozentinnen, letztere jedoch mit Einschränkungen, da auch hier Dozentinnen aus westlichen Industrienationen überproportional vertreten waren. Zudem war hier die Gruppe der hochmobilen Wissenschaftsmigrantinnen besonders stark vertreten, und die Themen Trans- und Internationalität sowie Mobilität stellten zugleich thematische Schwerpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dar.

Im Folgenden soll exemplarisch anhand von Selbstdarstellungen und Analysen aus dem Projektbereich Migration (Lutz & Morokvasic-Müller, 2002; Morokvasic, Erel & Shinozaki, 2003; Lenz, Lutz, Morokvasic, Schöning-Kalender & Schwenken, 2002) sowie auf Basis der Ergebnisse der ifu-Evaluation (Metz-Göckel et al., 2002; Maiworm & Teichler, 2002a, b) der Frage nachgegangen werden, welche Kommunikations- und Kooperationsformen im Hochschulalltag entwickelt wurden. Dabei wird zunächst die Reflexion von transnationalen Kommunikations- und Kooperationsformen diskutiert. Anschließend wird gezeigt, welche Formen des Lehrens sich als besonders fruchtbar für ein transnationales Lehr-Lernsetting wie die ifu erwiesen haben, um anschließend einen Ausblick darauf zu geben, welche globalen Perspektiven im Curriculum dieses Studienbereichs entwickelt wurden.

Die Kommunikation und Kooperation im transnationalen Bildungsraum ifu stellte eine Aufgabe für alle Teile der Organisation dar, die in unterschiedlicher Intensität von den einzelnen Organisationsbereichen der ifu entwickelt wurde. Da die ifu keine Erprobungsphase besaß, forderte sie von allen Beteiligten ein sehr hohes Maß an intellektueller Flexibilität, Alltagsspontaneität und Mut zum learning by doing. Dies zeigte sich im interdisziplinären und transnationalen Lehr-Lernarrangement ebenso wie in der Alltagsorganisation. Die Mitarbeiterinnen des Organisationsteams sahen sich nicht

nur mit einer geradezu überwältigenden Logistik konfrontiert, immerhin reisten 1.000 Dozentinnen und Teilnehmerinnen aus aller Welt an, die kurzfristig mit Wohnraum versorgt werden mussten, sie waren auch gefordert, immer wieder spontan adäquate Hilfe und Lösungen in Fällen von Alltagsrassismus und massiven Diskriminierungen⁷ anzubieten, die sich insbesondere gegen ifu-Teilnehmerinnen aus afrikanischen Ländern richteten und sich leider nicht auf wenige Einzelfälle beschränkten: Über ein Fünftel der schwarzen Teilnehmerinnen berichteten von Erfahrungen ethnischer Diskriminierung, und Befragte aus Nahost strichen häufig Probleme mit der Ernährung heraus (Maiworm & Teichler, 2002a, S. 106). Auf den Hochschulstandort Deutschland, der den lokalen Rahmen mit mehreren beteiligten Hochschulen im norddeutschen Raum bereitstellte, werfen diese Befunde kein positives Licht. Sie befinden sich jedoch im negativen Einklang mit anderen Befunden zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit an Hochschulen in Deutschland (Teichler, 2002, S. 7) und betonen die hohe Bedeutung eines gut funktionierenden Gastkontextes, für dessen Herstellung Hochschulen im Internationalisierungsprozess zunehmend gefordert sind.

Um Erfahrungen von Alltagsrassismus außerhalb und auf dem Campus sowie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu reflektieren, führte der Projektbereich Migration als soziales Reflexionsinstrument wöchentliche interne Gruppen- und Evaluationstermine ein, die so genannten ‚Steam Offs‘, die ein Forum für Kritik aller Art für die Beteiligten des Projektbereichs boten (Lutz & Morokvasic-Müller, 2002). Ein vergleichbares Instrument wurde bemerkenswerterweise in keinem anderen Projektbereich der ifu eingesetzt. Dies ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass für die Dimension transnationaler Kommunikation als Element der Organisationsentwicklung relativ geringe Ressourcen bereit standen. Ein einziger gemeinsamer Workshop zur Schulung interkultureller Kompetenz für alle ifu-Mitarbeiterinnen stellte sich als Vorbereitung für ein global ausgerichtetes Hochschulprogramm als zu knapp bemessen heraus.⁸

Weitere interkulturelle Fortbildungen richteten sich an die Mitarbeiterinnen des Organisationsstabs, insbesondere an das Team des Service Centers. Hier stellte es sich als problematisch dar, dass die Logistik eines dreimonatigen global ausgerichteten Großprojekts deutlich umfangreichere personelle Ressourcen benötigt hätte, die insbesondere im Bereich des Studentinnen- und Dozentinnenservices zu gering bemessen waren. Die strukturelle Ressourcenknappheit des Service Centers, das für alle Stipendienangelegenheiten, für die Beantragung der Visa, für die Organisation erforderlicher Reisen und für die Unterbringung aller Teilnehmerinnen und Dozentinnen sowie für die Gestaltung sozialer Angebote und Aktivitäten zuständig war, führte relativ häufig zu Reibungsverlusten in den organisatorischen Abläufen, deren Verringerung für Entspannung in den Kommunikations- und Kooperationsprozessen auch im Lehr-Lernarrangement der ifu hätte sorgen können (Bülow-Schramm & Schindler, 2002).

Die Kommunikation und Kooperation im transnationalen Bildungsraum ifu stellte innerhalb des Projektbereichs Migration auch ein zentrales Thema der wissenschaftlichen Reflexion dar. Der Projektbereich leistete damit zugleich einen Beitrag zur Vertiefung der Teilnehmerinnen und Dozentinnen. Innerhalb des Projektbereichs bildete die Erkenntnis, dass einfache nationale Herkunftsmuster für die Beschreibung transnationaler biographischer Strukturen nicht adäquat sind, zusätzlich einen zentralen Ausgangspunkt wissenschaftlicher Reflexion. Es wurde im Verlauf der ifu schnell klar, dass die Bezugnahme auf die nationale Herkunft für die hochmobilen Teilnehmerinnen und Dozentinnen keine passende Referenz darstellt, die auf die Lebenssituationen der Mehrzahl der Beteiligten zutrifft. Dies wurde in der Anfangsphase des Projektbereichs in einer einfachen Übung deutlich. Die Teilnehmerinnen erstellten dabei ein Migrationstableau, bei dem für jede Anwesende auf einer Weltkarte eine Stecknadel in der Region angebracht wurde, aus der sie kam. Zusätzlich spannten sie Fäden zu den Ländern, in denen sie längere Zeit gelebt hatten. Durch diese visualisierten Vernetzungen wurden auf der Weltkarte unterschiedlich starke individuelle Migrationsströme mit zahlreichen Mehrfachzuordnungen sichtbar (Metz-Göckel et al., 2002, S. 161).

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen entwickelten und ergänzten die Forschungsperspektiven durch eigene Migrationserfahrungen:

The experience of migration, of crossing borders and constantly shifting boundaries, has been an important part of our life, as it is true for many other migration scholars and students of (project area d.V.) migration. As a matter of fact most of our life was an 'out of country' and 'out of language' experience (Erel, Morokvasic & Shinozaki, 2003, S. 19).

In den Teilnehmerinnen des Projektbereichs spiegelte sich Mobilität meist in Verbindung mit Studium und wissenschaftlicher Karriereentwicklung, mehr als ein Viertel der Teilnehmerinnen hatte den höchsten akademischen Abschluss nicht im Herkunftsland erworben, fast die Hälfte von ihnen (44 %) hatte mehr als drei Monate in einem anderen Land gelebt, 5 Prozent besaßen eine Doppelnationalität und 4 Prozent hatten die Nationalität gewechselt (Metz-Göckel et al., 2002, S. 164).

In diesem Projektbereich bildeten Teilnehmerinnen aus asiatischen Ländern die größte Gruppe mit einem Anteil an der Gesamtgruppe von einem knappen Viertel (23 %), fast die Hälfte (46 %) kam aus Deutschland oder einem anderen Industrieland, in denen die Debatte um Migration aus der Perspektive der Einwanderungsländer geführt wird. Die übrigen Weltregionen Afrika (8 %), Lateinamerika (10 %) und Naher Osten (9 %) waren zu etwa gleichen Teilen schwächer vertreten, während aus Osteuropa nur 4 Prozent kamen (Metz-Göckel et al., 2002, S. 163). Damit war der Projektbereich Migration der westlichste Studienbereich der ifu, der zugleich die meisten mobilen und die am stärksten mit dem Aufbau ihrer wissenschaftlichen Karrieren beschäftigten Teilnehmerinnen aufwies. Der Projektbereich Migration hatte relativ junge (durchschnittlich 31 Jahre alte), international erfahrene und mobile Frauen angesprochen, die sich mehrheitlich in einem postgradualen Studium befanden. 68 Prozent

von ihnen hatten einen Masterabschluss, etwas mehr als ein Viertel brachte ein Bachelor-Examen mit, während hier etwas weniger Promovierte (4 %) als in den anderen Projektbereichen beteiligt waren. Insgesamt stellte sich das Qualifikationsniveau etwas homogener als in den anderen Bereichen der ifu dar. Auch die Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb waren relativ gleichmäßig verteilt: Mehr als zwei Drittel von ihnen hatten bereits erste Lehr- und Forschungserfahrungen und die Mehrzahl der Teilnehmerinnen bereite eine Promotion vor, wobei die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen eine geistes- und sozialwissenschaftliche Ausbildung (83 %) durchlaufen hatte (Metz-Göckel et al., 2002, S. 165).

Der thematische Fokus des Projektbereichs Migration konzentrierte sich darauf, eine Verbindung zwischen Migrationsforschung und Genderforschung herzustellen. Ein Ziel des Curriculums war es demzufolge, Frauen in Migrationsprozessen sichtbar zu machen und die komplexen Zusammenhänge zwischen Globalisierung und Geschlechterverhältnissen zu analysieren. Die Besonderheit in der Entwicklung des Curriculums lag insbesondere darin, zwei relativ unverbunden nebeneinander stehende akademische Arbeitsbereiche aneinander zu koppeln und eine Verbindung zwischen der Frauen- und Geschlechterforschung einerseits und der Migrations- und Minderheitenforschung andererseits herzustellen. Dies brachte ein Lehrkonzept hervor, das die Bearbeitung des Themas Migration multidisziplinär und transnational vergleichend gestaltete (Lutz & Morokvasic-Müller, 2002, S. 111). Der Projektbereich Migration fächerte sich in vier Schwerpunktthemen auf:

- Migration, Mobilität und Transmigrantinnen;
- Nationalismen, Rassismen, Ethnisierungen;
- Räume, Kulturen, Identitäten im Prozess;
- Transnationale Geschlechterdemokratie: Gleichheit und Differenz.

Anders als in den anderen Projektbereichen gab es keine festgelegten Weltregionen, die thematisch bearbeitet wurden, vielmehr entwickelte sich die Struktur des Projektbereichs entlang den Fragestellungen.⁹

Das Curriculum wurde wie auch die anderen Projektbereiche von einer internationalen Arbeitsgruppe entwickelt, an der Wissenschaftlerinnen mit ausgewiesener internationaler Expertise, die allerdings in Deutschland lehrten, aktiv mitwirkten.¹⁰ Während des ifu-Semesters leiteten eine Dekanin aus dem Ausland (Mirjana Morokvasic-Müller, Universität Paris V) sowie eine deutsche Dekanin (Astrid Albrecht-Heide, TU Berlin) den Projektbereich gemeinsam.

Die Struktur des didaktischen Konzepts für das transnationale Lehr-Lernarrangement lässt sich in mehrere Phasen gliedern. Während der ersten fünf Wochen fanden horizontal strukturierte Plenumsveranstaltungen statt, die jeweils eine Woche der Einführung in die Themenschwerpunkte widmeten; die erste Woche war eine allgemeine Einführungswoche. Für die thematischen Schwerpunkte standen jeweils zwei Dozen-

tinnen je eine Woche zur Verfügung, die Dekaninnen sorgten während der gesamten Zeit für Kontinuität und Präsenz. In der Vertiefungsphase wurden zusätzliche Vorlesungen und Workshops angeboten, daran schloss sich eine Woche lang ein Dialog mit Künstlerinnen an, die im Bereich Migration mitwirkten. In der zweiten Hälfte war eine Vertiefungsphase als Projektstudium vorgesehen, in dem studentische Forschungsprojekte unter Anleitung der Dozentinnen realisiert und zum Abschluss präsentiert wurden (Metz-Göckel et al., 2002, S. 160–161).

Wie für alle Projektbereiche der ifu traf eine generelle Kritik der Teilnehmerinnen am Vorlesungsstil innerhalb der Einführungswochen auch hier zu, während die Projektphase, in der die Teilnehmerinnen stärker ihre eigenen Perspektiven und Fähigkeiten einbringen konnten, insgesamt als sehr gewinnbringend und gelungen angesehen wurde. Die kritische Einstellung der Teilnehmerinnen gegenüber den dicht gedrängten Vorlesungen in den Einführungswochen war gekoppelt an eine skeptische Haltung gegenüber den gewählten Perspektiven, deren starke Orientierung an westlichen Konzepten und Theorien als zu einseitig, eurozentrisch und als nicht ausreichend für die Entwicklung von transnationalen und global ausgerichteten Fragestellungen angesehen wurde. Westlichen Universalismus kritisierten die Teilnehmerinnen auch in der weltregionalen Auswahl der Lehrenden, unter denen sich im Projektbereich Migration keine einzige Dozentin aus einem afrikanischen Land befand.

Die Auseinandersetzung um diese strukturellen, inhaltlichen und wissenschaftsperspektivischen Positionen stellte hier wie auch in allen Projektbereichen die gewinnbringendsten Ergebnisse der Lehr-Lernprozesse bei der ifu dar. Die Entwicklung eines Bewusstseins darüber, welchen Einschränkungen die jeweils eigenen Perspektiven unterliegen, setzte die Bereitschaft zur Formulierung von Kritik ebenso wie die Fähigkeit zum Zuhören und Verstehen anderer Positionen voraus, die auch schmerzliche Prozesse der Entwicklung eines selbstkritischen Blicks auf Privilegien von Angehörigen der Industrienationen beinhaltete und ein anspruchsvolles und offenes Klima der Auseinandersetzung voraussetzte.

Für diese Prozesse transkultureller Kommunikation, die Anerkennungskämpfe und kritische Positionierungen ebenso beinhalteten wie den Gewinn unerwarteter Perspektiven und sozialer Erlebnisse, boten die zu einem dicht gedrängten Curriculum gebündelten Einführungswochen zu wenig Raum, während das Projektstudium sich als gelungener Kontext sowohl für den wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs als auch für die interkulturellen Kommunikationsprozesse darstellte, die bei der ifu eng aneinander geknüpft waren. Für die Lehrenden bilanzierten Lutz und Morokvasic-Müller (2002), dass der Projektbereich Migration interkulturelle Lerneffekte auf mehreren Ebenen hervorgebracht hat. Diese werden einerseits als Erwerb von ‚*language awareness*‘ beschrieben, die für die Angehörigen einer Dominanz-Gesellschaft eine Sensibilisierung gegenüber Fremdsprachigkeit bedeutet. Für diesen quer zum Curriculum liegenden sozialen Lernprozess bot die ifu ein Setting, in dem nur wenige englische

Muttersprachlerinnen vertreten waren, die meisten Teilnehmerinnen jedoch mit mindestens zwei, häufig mit mehreren Sprachen vertraut waren.

Als weitere Komponenten interkultureller Kompetenz nennen Lutz und Morokvasic-Müller die *„Sensibilisierung für Außenseiterpositionen“* sowie die komplexere Fähigkeit zur reflexiven *„Konfrontation mit Fremddefinitionen“*, die in der Auseinandersetzung mit Differenzen in der Eigen- und Fremdwahrnehmung besteht. Diese Elemente wurden als Voraussetzungen für die Entwicklung von *„Multiperspektivität und Empathie“* genannt, die durch soziale Freiräume außerhalb der Lehrveranstaltungen und das sensible Aufgreifen dieser Erfahrungen im Seminarkontext unterstützt wurden (Lutz & Morokvasic-Müller, 2002, S. 121–122). Als zentrales Ziel des global und transnational ausgerichteten Lehr-Lernarrangements bei der ifu formulierten Lutz und Morokvasic-Müller, dass Ethnizität nicht als Merkmal von Minderheiten wahrgenommen wird, sondern in seiner Qualität als soziale Differenzlinie. Die ifu förderte so ein Bewusstsein darüber, dass „alle Anwesenden im Seminarraum ... ‚ethnisch‘ [sind] – mit dem Unterschied, dass die dominante ‚weiße‘ Position als ethnische unsichtbar bleibt, während die ‚Anderen‘ als ethnisch konstruiert ‚sichtbar gemacht‘ werden“ (Lutz & Morokvasic-Müller, 2002, S. 122).

Die ifu bot mit ihrem spezifischen Setting die Chance, ein reflexives Verhältnis zu ethnischen und nationalen Zugehörigkeiten zu entwickeln, da es sich nicht um ein Auslandsstudium innerhalb einer nationalen Dominanzkultur handelte. Obgleich sich die Hochschule in Deutschland befand, wurden die Strukturen der Curricula von Wissenschaftlerinnenteams mit internationaler Expertise aus unterschiedlichen Ländern entwickelt. Auch wenn im Verlauf der ifu deutlich wurde, dass eine stärkere Einbeziehung von Wissenschaftlerinnen aus Nicht-Industrienationen wünschenswert gewesen wäre, verfügte die ifu mit der Entwicklung der Organisation sowie ihrer inhaltlichen Gestaltung über ein außerordentlich großes internationales Spektrum. Und schließlich bildeten die Dozentinnen und Teilnehmerinnen aus allen Kontinenten eine spezifische globale wissenschaftliche Community, innerhalb derer die Leistung der Beteiligten über die Integration in ein nationales Hochschulsystem weit hinausging und als innerinstitutionelle Gestaltungsprozesse eines transnationalen Bildungsraums beschrieben werden können. Es handelte sich bei der ifu um ein Setting, das eine Überschreitung national eingebundener Wissenschaftskontexte ermöglichte und in dem produktive Ansätze entwickelt wurden, eine kritische Auseinandersetzung mit westlicher Dominanz im Wissenschaftssystem zu entwickeln.

Mit diesem transkulturellen Lehr-Lernsetting, das innerhalb der ifu im Projektbereich Migration am intensivsten reflektiert wurde, liegen Ansätze vor, die sich insofern von hochschuldidaktischen Konzepten *„interkultureller Kommunikation“* unterscheiden, als dass in der transnationalen Praxis der ifu ein reflexives Verständnis von Kultur entwickelt wurde. Im Gegensatz zu den vorhandenen deutschsprachigen hochschuldidaktischen Ansätzen zu interkultureller Kommunikation, die im Wesentlichen Vor-

stellungen kultureller Zuschreibungen und Kategorisierungen aufgreifen und ein potentielles Risiko zur Reproduktion von nationalkulturellen Stereotypisierungen in sich tragen,¹¹ bieten die bei der ifu entwickelten und erprobten Ansätze transnationaler Kommunikation und Kooperation ein Erfahrungspotential, das der Komplexität von globalisierten Strukturen in internationalen und transnationalen Bildungssettings sowie dem sich zunehmend transnationalisierenden Mobilitätsverhalten von Studierenden und Lehrenden begegnet.

6. Die ifu als transnationaler Bildungsraum

Es wurde deutlich, dass ein internationales Setting nicht zwangsläufig einen transnationalen Bildungsraum formiert, sondern dass eine sorgfältige Organisationsentwicklung sowie eine hohe Reflexivität aller Beteiligten erforderlich ist, um dem Herkunfts- und Mobilitätsspektrum der Teilnehmerinnen und Dozentinnen aus aller Welt angemessen begegnen zu können. Es zeigte sich, dass die Integration interkultureller Kommunikation als Aufgabe für alle Bereiche der Hochschule von der Lehre bis zur Verwaltung ein wesentliches Merkmal für die Entwicklung eines transnationalen Bildungsraums darstellt. Ebenso wurde deutlich, dass die Organisationsentwicklung in nicht unerheblichem Umfang Ressourcen benötigt, um einen adäquaten Rahmen für internationale Settings bieten zu können. Die Entwicklung von Organisationsressourcen, die auf ein verstärktes Mobilitätsverhalten eingestellt ist, beinhaltet nicht nur eine kritische Revision nationalstaatlicher Normen, die sich in den Wissenschaftssystemen spiegeln. Um weltregional unterschiedliche Perspektiven zu nutzen und zu berücksichtigen, ist die Entwicklung von globalen Perspektiven von der Verwaltung bis zur Lehre und Forschung erforderlich. In diese Richtung hat die ifu einige Ansätze zur Gestaltung eines innerinstitutionellen transnationalen Bildungsraums entwickelt:

1. Auf der Ebene der Verwaltung richtete die ifu ein Service Center ein, das die Bereitstellung von adäquaten Ressourcen für die spezifischen Alltagsbedürfnisse eines internationalen Settings zur Aufgabe hatte. Das Service Center widmete sich insbesondere der Organisation von Wohnungsfragen und bot praktische Hilfe bei Behörden- und Visaangelegenheiten an. Ein wichtiges Element zur Qualitätssicherung des Service Centers bildete hier die Personalentwicklung, die interkulturellen Schulungen sowie eine möglichst internationale Rekrutierung des Personals. Damit stellte die ifu zwar einen innovativen, an den Alltagsbedürfnissen der internationalen Lehrenden und Lehrenden orientierten Kontext zur Verfügung. Die Ressourcenintensität, die erforderlich war, um einen Gastkontext zu schaffen, der der strukturellen Unwirtlichkeit deutscher Hochschulen begegnet, wurde jedoch unterschätzt.
2. Die ifu betrat ebenfalls Neuland bei der Entwicklung eines global ausgerichteten Curriculums, mit dem das Ziel verfolgt wurde, Asymmetrien, die aus einem Uni-

versalismus westlich orientierter Wissenschaft resultieren, in Frage zu stellen und Raum für globale Perspektiven zu eröffnen. Zwar waren in die Entwicklung des Curriculums sowie in die Lehre ausschließlich Wissenschaftlerinnen mit ausgewiesener internationaler Expertise einbezogen, dennoch stellte es sich im Verlauf der ifu als problematisch heraus, dass zu wenige Dozentinnen aus Asien, Lateinamerika und Afrika hinzugezogen wurden. Um die Wissensressourcen der Teilnehmerinnen aus allen Weltressourcen würdigen und nutzen zu können, erwies sich das mit zahllosen kleineren Forschungsprojekten gestaltete Projektstudium als gewinnbringend, während Veranstaltungen mit überwiegendem Vorlesungscharakter häufig als zu statisch kritisiert wurden.

3. Innerhalb dieses Arrangements bot die ifu einen Raum, in dem eine reflexive Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremddefinitionen sowie eine Sensibilisierung für Außenseiterpositionen möglich waren. Im Kontext der ifu wurden nicht nur die heterogenen Herkunftsregionen der Beteiligten thematisiert, sondern auch Unterschiede im Alter, der wissenschaftlichen Qualifikation, politischer Positionen, sexueller Orientierung und Unterschiede in der Lebensführung (z.B. mit und ohne Kindern) reflektiert und als Potentiale für die wissenschaftliche Auseinandersetzung genutzt. Anders als in der bildungstheoretischen Diskussion von Migration und Integration bislang üblich, bot die ifu einen Kontext, in dem Ethnizität nicht als Merkmal von Minderheiten in einer Mehrheitsgesellschaft, sondern als Differenzlinie verstanden wurde, die von weltregional zu verortenden Machtstrukturen und Asymmetrien durchzogen ist. Daraus resultierte die Möglichkeit, ein reflexives Kulturverständnis sowie eine global ausgerichtete Multiperspektivität zu entwickeln, die als besondere Stärke der ifu gewertet werden kann.

Aus diesen Ansätzen innerinstitutioneller Organisationsentwicklung bei der ifu resultierte, dass ein transnationaler Bildungsraum entwickelt wurde, der sich als ein Ort der Aushandlung und Neubewertung von wissenschaftlichen Positionen innerhalb eines global gestalteten Hochschulkontextes darstellte und Ansätze globaler wissenschaftlicher Auseinandersetzung im Sinne einer kollektiven Grenzverschiebung umsetzte. Mit der ifu entstand ein Ansatz für einen neuartigen transnationalen Bildungsraum auf der innerinstitutionellen Meso-Ebene, in dem wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und transnationale Kommunikations- und Kooperationsprozesse sowie die spezifischen Alltagsbedürfnisse von hochmobilen Wissenschaftlerinnen aus aller Welt zusammen gedacht wurden.

Anmerkungen

1. Für eine elaboriertere Diskussion der Internationalen Frauenuniversität als monoedukative Hochschule vgl. die Ergebnisse der ifu-Evaluation (Metz-Göckel et al., 2002a, S. 369–377; Metz-Göckel, 2002a, b, 2000) sowie die gendertheoretische Debatte zur Implementation von monoedukativen Studiengängen und Hochschulen im Vorfeld der ifu (Metz-Göckel & Steck, 1997; Metz-Göckel, Schmalzhaf-Larsen & Belinszki, 2000; Teubner, 1997; Wetterer, 1996; Neusel, 2000a). Der zeitweilige Ausstieg aus dem zweigeschlechtlichen Arrangement sollte dazu führen, dass Gender basierte Typisierungsprozesse ihre Plausibilität verlieren und den wechselseitigen wie auch selbst gewählten Verortungen und Abgrenzungen zumindest zeitweilig ihre Macht zu entziehen (Teubner, 1997). Die Geschlechterseparierung bildete eine organisatorische Rahmenbedingung der ifu, die mit dem Ansatz, die Genderperspektive als eines der Leitprinzipien in Lehre und Forschung zu implementieren, eng verwoben war. Das monoedukative Arrangement sollte im Wesentlichen zwei soziale Effekte hervorrufen: 1. die Implementierung von weiblichen Vorbildern in allen Rollen und Funktionen innerhalb einer Hochschule und damit 2. das Zurücktreten des Geschlechts gegenüber anderen sozialen Differenzierungen. Mit einer konstruktivistischen Terminologie kann die ifu als ein Projekt des ‚undoing gender‘ (Lorber, 2003), als ein ‚institutionelles Paradoxon‘ (Metz-Göckel, 2000, S. 134) beschrieben werden.
2. Vgl. die jüngere Forschung zur transnationalen Lebensführung von Hochqualifizierten: Kreutzer & Roth, 2006; Nowicka, 2006; Bauschke-Urban, im Druck.
3. Die Gesellschafter der ifu GmbH waren das Land Niedersachsen sowie der Verein Internationale Frauenuniversität e.V., die die ursprüngliche Gründerinnen-Initiative war. Insgesamt hatte die ifu 72 unterschiedliche Förderer, darunter das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), der DAAD, die Europäische Union und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Außerdem kooperierten mehrere Universitäten, Fachhochschulen und Stiftungen mit der ifu (Bradatsch, 2002a).
4. Die Datenbasis wurde im Rahmen der Evaluation der ifu erhoben, an der mehrere Hochschulforschungsinstitute beteiligt waren. Die Erst- und Endbefragung aller Studentinnen und Dozentinnen führte das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel durch, die Umsetzung der Forschungs- und Lehrkonzepte in den Curricula der Projektbereiche erforschte das Hochschuldidaktische Zentrum, Universität Dortmund, das Profil des Service Centers wurde vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg evaluiert, für die Evaluation der Organisations- und Entscheidungsprozesse war die Universität Oldenburg mit dem Arbeitsbereich Weiterbildung am Institut für Pädagogik befasst. Vgl. die Dokumentation der ifu-Evaluation in Metz-Göckel, 2002b.
5. Vgl. zur Kritik am Modell der ‚brain circulation‘ Faist, 2005, S. 10.
6. Wenn im Folgenden an diese Terminologie angeschlossen wird, wird der Begriff ‚Teilnehmerinnen‘ als Synonym für den Personenkreis verwendet, der formal als ‚Studentinnen‘ zum ifu-Studium zugelassen wurde.
7. Zur Kritik an subtilen und offenen Alltagsrassismen auf dem ifu-Campus und im Lebensalltag außerhalb des Campus vgl. Madew, 2002.
8. Eine kritische Diskussion des Konzepts der interkulturellen Organisationsentwicklung bei der ifu findet sich bei Kreutzner und Schöning-Kalender, 2002.
9. Die Inhalte und Ergebnisse des Projektbereichs Migration wurden in dem zweibändigen Werk ‚Crossing Borders and Shifting Boundaries‘ festgehalten. Vol. 1: Gender on the Move, (Morokvasic-Müller et al., 2003) sowie Vol. 2: Gender, Identities and Networks (Lenz et al., 2002).

10. Ihr gehörten Ilse Lenz, Helma Lutz, Mirjana Morokvasic-Müller, Maya Nadig und Claudia Schöning-Kalender an. Insgesamt waren an der Entwicklung der ifu-Curricula über 40 Wissenschaftlerinnen beteiligt.
11. Vgl. für die Diskussion von Interkulturalität in der Hochschuldidaktik z.B. Wildt und Szczyrba, 2003, 2005.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Bauschke-Urban, C. (im Druck). Zwischen den Welten. Eine neue Generation von Wissenschaftlerinnen in transnationalen Räumen? In S. Metz-Göckel, K. Zimmermann & M. Kamphans (Hrsg.), *Hochschule im Dialog der Geschlechter und Generationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bhabha, H. (1990). The third space. In J. Rutherford (Ed.), *Identity. Community, culture and difference* (pp. 207–221) London: Routledge.
- Bhabha, H. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Staufenberg.
- Bradatsch, C. (2002a). Einführung: Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘. In F. Maiworm & U. Teichler (2002), *Das Reform-Experiment ifu – Potentiale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten* (Wissenschaftliches Zentrum für Hochschulforschung, Werkstattberichte, Bd. 60) (S. 9–15). Kassel: Jenior.
- Bradatsch, C. (2002b). Studienbegleitung durch Studierendenverwaltung. Pilotprojekt Service Center. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ ifu* (S. 181–195). Opladen: Leske + Budrich.
- Bülow-Schramm, M. (2002). Evaluation der ifu als Beitrag zur Organisationsentwicklung. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 389–395). Opladen: Leske + Budrich.
- Bülow-Schramm, M. & Schindler, D. (2002). Das Service-Center der ifu: Möglichkeiten und Grenzen eines modernen Betreuungskonzepts für Studierende. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 259–317). Opladen: Leske + Budrich.
- Erel, U., Morokvasic, M. & Shinozaki, K. (2003). Introduction. Bringing gender into migration. In M. Morokvasic, U. Erel & K. Shinozaki (Eds.), *Crossing borders and shifting boundaries. Vol. 1: Gender on the move* (pp. 9–23). Opladen: Leske + Budrich.
- Faist, T. (2000a). *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford: University Press.
- Faist, T. (2000b). Grenzen überschreiten. Das Konzept transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In T. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 9–57). Bielefeld: transcript.
- Faist, T. (2000c). Jenseits von Nation und Postnation. Eine neue Perspektive für die Integrationsforschung. In T. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 339–393). Bielefeld: transcript.
- Faist, T. (2005). *Transstate social spaces and development: Exploring the changing balance between communities, states and markets*. Vortragsmanuskript für die Konferenz ‚Global Interdependence? Newness and Tradition in the 21st Century‘, Hannover, 15.–17. Dezember 2005. Verfügbar unter: <http://www.transformation-studies.de> [30.03.2006].

- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 33–57.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1997). Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration. In H. Kleger (Hrsg.), *Transnationale Staatsbürgerschaft* (S. 81–107). Frankfurt: Campus.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 5–19.
- Hahn, K. (2004). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript.
- Hunger, U. (2003). Brain drain oder brain gain: Migration und Entwicklung. In U. Hunger & D. Thränhardt (Hrsg.), *Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat* (Leviathan Sonderh. 22) (S. 58–76). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Klitzing, C. von (2000). Rechtsform, Organisation, Entscheidungsstrukturen. In A. Neusel (Hrsg.), *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘* (S. 57–65) Opladen: Leske + Budrich.
- Knaup, B. (2002). Bridging the Gaps – Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit im Dialog. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ ifu* (S. 257–269). Opladen: Leske + Budrich.
- Kreutzer, F. & Roth, S. (Hrsg.). (2006). *Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreutzner, G., Schelhowe, H. & Schelkle, B. (2002). Nutzerinnenorientierung, Partizipation und Interaktion als Leitprinzipien: Die virtuelle Internationale Frauenuniversität (vifu). In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ ifu* (S. 231–245). Opladen: Leske + Budrich.
- Kreutzner, G. & Schöning-Kalender, C. (2002). Akademische Kultur ANDERS gestalten: Interkulturalität als unvollendetes Projekt. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ ifu* (S. 203–219). Opladen: Leske + Budrich.
- Lanzendorf, U. (2003). Vom ‚ausländischen‘ zum ‚mobilen‘ Studierenden – der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik. In S. Schwarz & U. Teichler (Hrsg.), *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung* (S. 287–303). Frankfurt: Campus.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 219–238.
- Lasch, V. (2002). Profile der Beteiligten. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 25–45). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenz, I., Lutz, H., Morokvasic, M., Schöning-Kalender, C. & Schwenken, H. (Eds.). (2002). *Crossing borders and shifting boundaries. Vol. 2: Gender, identities and networks* Opladen: Leske + Budrich.
- Lorber, J. (2003). *Gender-Paradoxien* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. (2004). Sammelrezension Transnationale Bildungsräume. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 147–151.
- Lutz, H. & Morokvasic-Müller, M. (2002). Transnationalität im Kulturvergleich. Migration als Katalysator in der Genderforschung. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ ifu* (S. 111–125). Opladen: Leske + Budrich.

- Madew, M. (2002). Herausforderung Interkulturalität. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘ ifu* (S. 219–231). Opladen: Leske + Budrich.
- Maiworm, F. & Teichler, U. (2002a). Die Internationale Frauenuniversität aus der Sicht der Teilnehmerinnen. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 45–89). Opladen: Leske + Budrich.
- Maiworm, F. & Teichler, U. (2002b). Die Internationale Frauenuniversität aus der Sicht der Dozentinnen. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 89–111). Opladen: Leske + Budrich.
- Maiworm, F. & Teichler, U. (2002c). *Das Reform-Experiment ifu – Potentiale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten* (Wissenschaftliches Zentrum für Hochschulforschung, Werkstattberichte, Bd. 60). Kassel: Jenior.
- Metz-Göckel, S. (2000). Bildungseliten und Elitebildung von Frauen: Positionen, Probleme, Perspektiven im Kontext der Internationalen Frauenuniversität. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen & E. Belinszki (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 128–154). Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, S. (Hrsg.). (2002a). *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, S. (2002b). Die ifu als homosozialer Ort. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 369–377). Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, S., Aithal, V., Brendel, S., Engler, S., Fay, M., Kamphans, M. & Münst, A. S. (2002). Die Evaluation des ifu-Programms. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 111–259). Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, S., Schmalzhaf-Larsen, C. & Belinszki, E. (Hrsg.). (2000). *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, S. & Steck, F. (Hrsg.) (1997). *Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Herausgegeben von G. Krücken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Morokvasic, M., Erel, U. & Shinozaki, K. (Hrsg.). (2003). *Crossing borders and shifting boundaries. Vol. 1: Gender on the move*. Opladen: Leske + Budrich.
- Müskens, I. & Hanft, A. (2002). Umsetzung von Virtualität an deutschen und internationalen Hochschulen. In S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung* (S. 339–369). Opladen: Leske + Budrich.
- Neusel, A. (Hrsg.). (2000a). *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neusel, A. (2000b). Die Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘ – das Besondere des Konzepts. In A. Neusel (Hrsg.), *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘* (S. 33–57). Opladen: Leske + Budrich.
- Neusel, A. (2002). Die ifu als Kind ihrer Zeit – Grenzverschiebungen zwischen Staat und Hochschule. In A. Neusel & M. Poppenhusen (Hrsg.), *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘ ifu* (S. 301–317). Opladen: Leske + Budrich.
- Neusel, A. & Poppenhusen, M. (Hrsg.). (2002). *Universität Neu Denken. Die Internationale Frauenuniversität ,Technik und Kultur‘ ifu*. Opladen: Leske + Budrich.

- Nowicka, M. (2006). *Transnational professionals and their cosmopolitan universes*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Pries, L. (1997). *Transnationale Migration* (Soziale Welt, Sonderbd. 12). Baden-Baden: Nomos.
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Teichler, U. (2002). Internationalisierung der Hochschulen. Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. *Das Hochschulwesen*, 50 (1), 3–9.
- Teubner, U. (1997). Ein Frauenfachbereich Informatik an der Fachhochschule Darmstadt – als Beispiel einer paradoxen Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In S. Metz-Göckel & F. Steck (Hrsg.), *Frauenuniversitäten* (S. 113–128). Opladen: Leske + Budrich.
- Wetterer, A. (1996). Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In S. Metz-Göckel & A. Wetterer (Hrsg.), *Vorausdenken Querdenken Nachdenken. Texte für Aylâ Neusel* (S. 263–283). Frankfurt a.M.: Campus.
- Wildt, J. & Szczyrba, B. (2003). Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 51 (4), 135–144.
- Wildt, J. & Szczyrba, B. (2005). Internationalisierung des Studiums – Zum Erwerb interkultureller Kompetenz. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (S. 230–243). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wobbe, T. (2000). *Weltgesellschaft*. Bielefeld: transcript.